

Paschen, Harm

Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 319-332. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Paschen, Harm: Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 319-332 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218809 - DOI: 10.25656/01:21880

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218809>

<https://doi.org/10.25656/01:21880>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt**

77/1720

Inhalt

Vorwort	9
 I. Einleitung	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem	13
 II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft	109
 III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenensport	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen	193 ✕
 IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik	291 <i>MP</i>
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann	307
 V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen	377
VI. Literaturberichte	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung	415
Hinweise zu den Autoren	439

Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens

1. Problem

Erziehungswissenschaft verfügt ohne Zweifel, wie allein ihre Lexika zeigen, über Wissen. Unsicherheit aber besteht hinsichtlich der Antwort auf die Frage, ob dieses Wissen ihr eigenes, d.h. aber pädagogisches Wissen sei. Diese Unsicherheit ist eine methodologische, denn *daß* überhaupt Wissen zu Erziehung, Unterricht und Bildung forschend und steuernd eingebracht wird, ist kein Problem, sondern *wie* dies geschieht oder geschehen soll. Insofern nämlich Erziehung der Ort der Lebenslehre¹ ist, muß von der Erziehungswissenschaft *alles* für die Organisation (Inhalte, Formen, Methoden) dieser Lebenslehre relevante Wissen berücksichtigt werden.

Während dieses Wissen also prinzipiell alles menschliche Wissen umfassen kann, schafft die Darstellung dieses Wissens für die Erziehungswissenschaft in praktischer Hinsicht zwei grundlegende methodologische Probleme: es läßt sich nicht umfassend in einer Theorie (sozusagen der Welt²) darstellen, es zerfällt in eine Vielfalt von Perspektiven. Und diese Teile können zu unterschiedlichen, alternativen Handlungsweisen kombiniert werden.

Gelingt es also nicht, in die Verarbeitung dieses Weltwissens eigenes, pädagogisches Wissen einzubringen, bleibt Erziehungswissenschaft und ihr Wissen abhängig von den jeweiligen Selektionen und Kombinationen und hat über diese keine eigene Kontrolle, sie ist keine eigene Disziplin.

Die Frage nach dem Eigenen, nach *pädagogischen* Wissen ist also die Frage nach der Einheit des von ihr verfügbten Wissens in pädagogischer Perspektive, nach der Einheit, Identität stiftenden Disziplinierung und Kontrolle heterogener Wissenskomplexe. Wird diese nicht gesucht und gefunden, dann kann die Erziehungswissenschaft auch nichts Eigenes beitragen und nur konstatieren, daß es unterschiedliche Ansätze, Modelle, Pädagogiken gibt und je nach Abhängigkeit, Vorlieben und Interessen ihrer Vertreter eine von diesen favorisieren, sogar als das Richtige ausgeben.

Das Wissen der Erziehungswissenschaft dient letztendlich immer der Antwort auf die Frage nach der richtigen Pädagogik, d.h. ihrer Darstellung und Begründung. Zur disziplinären Sicherung dieser Begründung sind in der Erziehungswissenschaft bisher verschiedene Kontrollen, Rechtfertigungen pädagogischer Entscheidungen vorgeschlagen und probiert worden: Als deduktionslogische Ableitung aus einer übergeordneten, allgemeinen Überzeugung, d.h. einer Weltanschauung, einer Theorie oder den politischen Rahmenbedingungen, zu denen es aber jeweils historisch, geographisch und systematisch Alternativen gibt.

Als verfahrensmäßige Sicherung einer Berücksichtigung aller wichtigen Aspekte³, die aber nicht alle situations- und problemspezifischen Rücksichten nimmt oder zu um-

ständig wird. Als reflektionslogische Anforderung an die Professionalität der Entscheidenden⁴, die aber schwer zu explizieren, zu vermitteln und zu kontrollieren ist.

Auch die prinzipienlogische Orientierung an regulativen Ideen⁵ oder die empiristische Fundierung⁶ können hier genannt werden. Sie haben aber vielmehr zu Vielfalt, Heteronomie und Handlungsalternativität erziehungswissenschaftlichen Wissens noch beigetragen, pädagogisches Wissen weder als solches identifiziert, geschweige denn vereinheitlicht.

Keine dieser Möglichkeiten hat es aus unterschiedlichen pädagogischen und wissenschaftlichen Gründen vermocht, die „Diskurse“ der Disziplin zu kontrollieren, Standards zu etablieren und ihnen Anerkennung zu verschaffen. Sie können gegeneinander ausgespielt, jederzeit auch praktisch unterlaufen und rhetorisch außer Kraft gesetzt werden. Immer aber wird der Anspruch erhoben, argumentativ überzeugen zu wollen. Und diese Begründungsform finden wir bereits am historischen zugeschriebenen Beginn der Pädagogik, bei den Sophisten. Sowohl sie wie ihre zeitgenössischen Gegner begründeten Pädagogik in und durch dialogische(r) Argumentation. Ihr epistemologischer Gegenstand ist bis heute die „Erörterung“, d.h. die argumentative Diskussion von Topoi.

2. Ansatz

Wo immer, wie in der Erziehung und Pädagogik, heteronome und heterogene Wissensbestände und Interessen als *theoretische Begründung* zusammengebracht werden müssen und diese flexibel an unterschiedliche epochale, regionale und adressatenspezifische Aufgaben und Probleme adaptierbar sein muß, kann dies nicht von einer Theorie geleistet werden, sondern nur von *argumentativen Diskursen*⁷, mit denen Entschlüsse als Schlüsse dargestellt werden. Dies kann keine Theorie und Systematik leisten, weil

1. die pädagogisch entscheidungsrelevanten Tat- und Wissensbestände praktisch und theoretisch die ganze Welt betreffen und es keine Theorie und Systematik der Welt gibt,
2. aus einer solchen, sollte es sie geben, ebenso wie aus den das Ganze betreffende, aber besonderen Theorien (Systemtheorie, Evolutionstheorie, Zivilisationstheorie oder Kommunikationstheorie, Hirntheorie) oder Interpretationen (Christentum, Marxismus, Demokratie) nie systematisch Einzelentscheidungen deduktiv abgeleitet werden können⁸ und
3. auf allen theoretischen Ebenen zwischen pädagogisch relevanten Theorien, Methoden, Modellen, Auffassungen, Konzepten nicht außerpädagogisch (z.B. wissenschafts- oder erkenntnistheoretisch) das Richtige bestimmt werden kann. Da sie jeweils unterschiedliche pädagogische Formen und Wirkungen⁹ auslösen, also eine pädagogische Differenz¹⁰ zwischen ihnen besteht, stellen sie selbst konkurrierende Alternativen dar, zwischen denen pädagogisch noch entschieden werden muß.

Für die Begründung pädagogischer Entscheidungen (Aufgabe der akademischen Pädagogik) kommen Theorien aller Art ebenso wie allen Wissensbeständen, Erfahrungen, Reflektionen und gesellschaftlichen (institutionellen) Codes mit ihren pädagogischen Differenzen nicht der Status unmittelbare theoretische Fundierung zu, sondern die sekundäre Funktion der *Stützung von Argumenten*¹¹.

Wenn pädagogische Institutionen, Programme, Methoden, Inhalte und Ziele mit ihren

Argumenten stehen und fallen, dann muß die akademische Disziplin diese Funktion nicht auf der Suche nach der richtigen/besten Theorie gewinnen, sondern durch Disziplinierung der Argumente und Argumentationen.

Das bedeutet grundsätzlich nicht, für schon getroffene pädagogische Entscheidungen¹² nachträglich konsensfähige Argumente zu suchen und sie unter Weglassen von Gegen- oder Alternativargumenten auch zu finden, sondern umgekehrt nach der Diskussion aller relevanten Argumente mit einer konsensfähigen Argumentation Entscheidungen zu begründen.

Wenn wir dabei die grundsätzliche Vielfalt, Heterogenität und Heteronomie der pädagogisch relevanten Wissens- und Theoriebestände als konstitutiv anerkennen¹³, ergeben sich folgende Aufgaben für die Erziehungswissenschaft, um eine adäquatere Darstellung tatsächlicher pädagogischer Diskurse zu verwenden und genuin pädagogisches Wissen zu konstituieren. Anstatt durch Theorien wird dabei die disziplinäre Kontrolle durch argumentative Disziplin gewährleistet, wobei Theorien und theoretische Arbeit nicht ersetzt, sondern relativiert der Stützungsfunktion zugeordnet werden:

a) Analyse pädagogischer Entscheidungen	anstelle von: Entwicklung <i>einer</i> Theorie der (Erziehung, Schule etc.)
b) Bestimmung der pädagogischen Differenz und Systematik theoretischer Alternativen	Auswahl der „richtigen“ Theorie
c) Analyse pädagogischer Argumente	Sicherung theoretischer Aussagen
d) Analyse von Stützungsmöglichkeiten	Kombinieren beliebiger Theorien
e) Entwicklung eines Argumentationsschemas	Methodenentwicklung
f) Erstellung problemspezifischer Topiken entscheidungsrelevanter Argumente	Systematischer Darstellung von (Erziehung, Schule etc.)
g) Entwicklung eines Gewichtungsmodells für pädagogische Argumente	metapädagogischer Entscheidung zwischen Theorien

Pädagogen wie ihre pädagogischen Entscheidungen basieren auf jeweils aktuellen Gewichtungen der Relevanz bestimmter Argumente (aus der Topik aller problemspezifischen Argumente). Das aktuelle Gewicht eines Arguments aber kann nicht normativ, systematisch aus einer Theorie abgeleitet werden, sondern bestimmt sich praktisch, problemspezifisch vor dem Hintergrund der Aufgaben der Erziehung, aktuellen Defiziten der Pädagogik und der Vielfalt möglicher Argumente und Stützungen.

Von wem nun immer derartige Gewichtungen und die daraus folgenden Entscheidungen getroffen werden (Politiker, Interessenverbände, Pädagogen, Wissenschaftler), die argumentative Analyse ihrer Texte zeigt, daß ihre Schlüsse auf unvollständigen, einseitig ausgewählten und mangelhaft gestützten Argumenten beruhen¹⁴. Diese zu elaborieren und zu disziplinieren entspricht der epistemologischen Grundlage pädagogischer Entscheidungen und ist Aufgabe und Beitrag der Erziehungswissenschaft.

Die im Diskurs gestiftete, faktische Einheit des pädagogischen Wissens ist nun den Pädagogen seit den Sophisten bis heute immer wieder zerfallen, weil die Diskurse selbst jeweils epochal und situativ defizitorientiert sind, also instabil, und auch die Erziehungswissenschaft keine Instrumente entwickelte, das in ihnen enthaltene pädagogische Wissen (Argumente) darzustellen.

Bevor ich nun solche Instrumente darstelle, weise ich nochmal darauf hin, daß mit diesem Ansatz kein neues Paradigma programmatisch eingeführt wird, sondern die schon immer vorliegende und nicht überholbare theoretische Verfaßtheit pädagogischer Entscheidungsbegründungen expliziert wird:

1. Alle pädagogischen Texte, in denen Entscheidungen begründet werden, operieren mit heterogenen Argumenten.
2. Unterschiedliche Texte zu ähnlichen Entscheidungen weisen unterschiedliche Argumente und unterschiedliche Gewichtungen der Argumente auf.
3. Allen pädagogischen Texten dieser Art unterliegt ein rekonstruierbares Argumentationsschema nicht deduktionslogischer Form.
4. Erziehungswissenschaftliche Darstellungen solcher Entscheidungsprobleme bilden implizit oder explizit¹⁵ (mehr oder weniger vollständig) eine Topik der relevanten Argumente ab.

So wie die faktische Einheit des pädagogischen Wissens als Urteilskraft praktisch und theoretisch gebildeter Pädagogen in der Weise unterstellt werden kann, daß sie angesichts von Entscheidungen (fast) alle Argumente und ihre Stützungen „kennen“, so ist dieses Wissen erziehungswissenschaftlich explizit zu machen. Diese Rekonstruktion muß hinsichtlich der argumentativen Logik normativ, hinsichtlich des Materials empirisch gesehen.

Wie dies im Prinzip zu leisten ist, will ich an einem demonstrativen Beispiel zeigen.

3. *Einheit und Differenz in Schulsystemen*

Für die Demonstration wähle ich ein Entscheidungsproblem von systematischer und aktueller Bedeutung (DDR). Differenz und Einheit ist für die Erziehungswissenschaft ein viele Bereiche übergreifendes Entscheidungsproblem: Koedukation, Integration Behinderter, Begabungsdifferenzierung, Rassenintegration, aber auch Gliederung des Schulsystems im ganzen oder schließlich Vielfalt der Ansätze, Modelle, Programme sind dazu einige Stichworte, bei denen wir wissen, wie schwankend und widersprüchlich *die* Erziehungswissenschaft ist. Wie bei anderen Problemen ist die Identifizierung und Benennung von Argumenten, die Erstellung einer bereichsspezifischen argumentativen Topik angesichts fehlender Vorarbeiten eine aufwendige und methodisch noch nicht abgeklärte Arbeit. Wir verfügen daher auch noch nicht über zusammenhängende Rekonstruktionen aller Aspekte¹⁶.

In der gebotenen Kürze und Vorläufigkeit versuche ich einige der Aufgaben und Instrumente zur Rekonstruktion pädagogischer Entscheidungen im Hinblick auf Schulsysteme vorzustellen: Systematik der Alternativen, Argumentationsschema, Topik der Argumente. Das Problem der Gewichtungen wird im nächsten Abschnitt (4) behandelt.

3.1 Systematik der Alternativen

Die wichtigsten Rahmenentscheidungen für ein Schulsystem betreffen die Organisation nach zwei Dimensionen: seiner Gliederung und der verantwortlichen Trägerschaft (Kontrolle) seiner pädagogischen Orientierung. Entschieden werden muß dabei auf allgemeinsten Ebene hinsichtlich von *Einheit und Differenz*. Diese beiden Möglichkeiten spielen auch innerhalb eines Schulsystems eine wichtige Rolle (Koedukation, Rassenintegration, Begabungsdifferenzierung, lokale Differenzierung, Behindertenintegration), gelten aber auch für das Schulsystem im ganzen. Die Entscheidung lautet dabei nicht: Einheit *oder* Differenz, sondern betrifft ihr jeweiliges Verhältnis. Dafür gibt es zwei Gründe. Zunächst bewegen sich die Entscheidungsmöglichkeiten auf einem diskreten Kontinuum von völliger Differenz (Einzelunterricht) bis totaler Einheit (ausschließlich gemeinsame Unterweisung aller¹⁷).

Ausgehend von den jeweils vorliegenden Vermittlungsorganisationen beinhaltet die Entscheidung kein Entweder - Oder, sondern eine Tendenzverschiebung auf dem Kontinuum.

Zum anderen stehen die beiden Organisationsprinzipien, wie sich beobachten läßt, in einem kompensatorischen Verhältnis zueinander unter dem Merkmal: Außen/Innen. Je mehr äußere Integration (Gesamtschule), desto mehr Binnendifferenzierung wird nötig wie umgekehrt. Dies gilt auch für die Kontrolldimension: Je allgemeiner und einheitlicher die Kontrolle (Staatsschule), desto differenzierter die pädagogischen Orientierungen innerhalb einer Schule¹⁸; je differenzierter die äußere Verteilung der pädagogischen Verantwortung (Schulvielfalt), desto einheitlicher die Orientierung innerhalb einer Schule.

Die theoretisch-systematischen Entscheidungsmöglichkeiten ergeben sich nach diesen beiden Dimensionen (Gliederung und Verantwortung) im Hinblick auf die zwei Prinzipien (Einheit und Differenz) und ihrem kompensatorischen Verhältnis (Außen und Innen) als Matrixfelder¹⁹ einer kombinatorischen Systematik²⁰ (Abb. 1).

Eine derartig grobe und aus Hypothesen entwickelte Systematik der Entscheidungsmöglichkeiten kann nicht alle historischen und nationalen Strukturen abbilden, zeigt aber generelle Tendenzen. So die historische Tendenz zur Integration²¹ vom Einzelunterricht, Privatschulen und einem gegliederten staatlichen Schulwesen zur staatlichen Gesamtschule für alle Begabungen, Geschlechter, Rassen. Je abstrakter und allgemeiner dabei die äußeren Integrationsprinzipien sind (Gleichheit, Bildungsrecht aller, Wissenschaft als Orientierung), umso vielfältiger werden innere Differenzierungen.

Derartige Tendenzen sind aber weder welthistorisch noch national eindeutig, häufig werden sie auch zur Stützung von Argumenten konstruiert²². Gerade aufgrund ihrer epochalen Durchsetzung und Akzeptanz ihrer Prinzipien, also nach der Erreichung und Sicherung eines Niveaus (z.B. gleiches Bildungsrecht für alle), können Tendenzen wieder umgekehrt werden, sowohl weil die Nachteile der überwundenen Form keine Gefahr mehr darstellen, ihre Vorteile nun ausgeschöpft werden können, als auch andersartige Defizite auftreten, deren Nachteil jetzt höher bewertet wird.

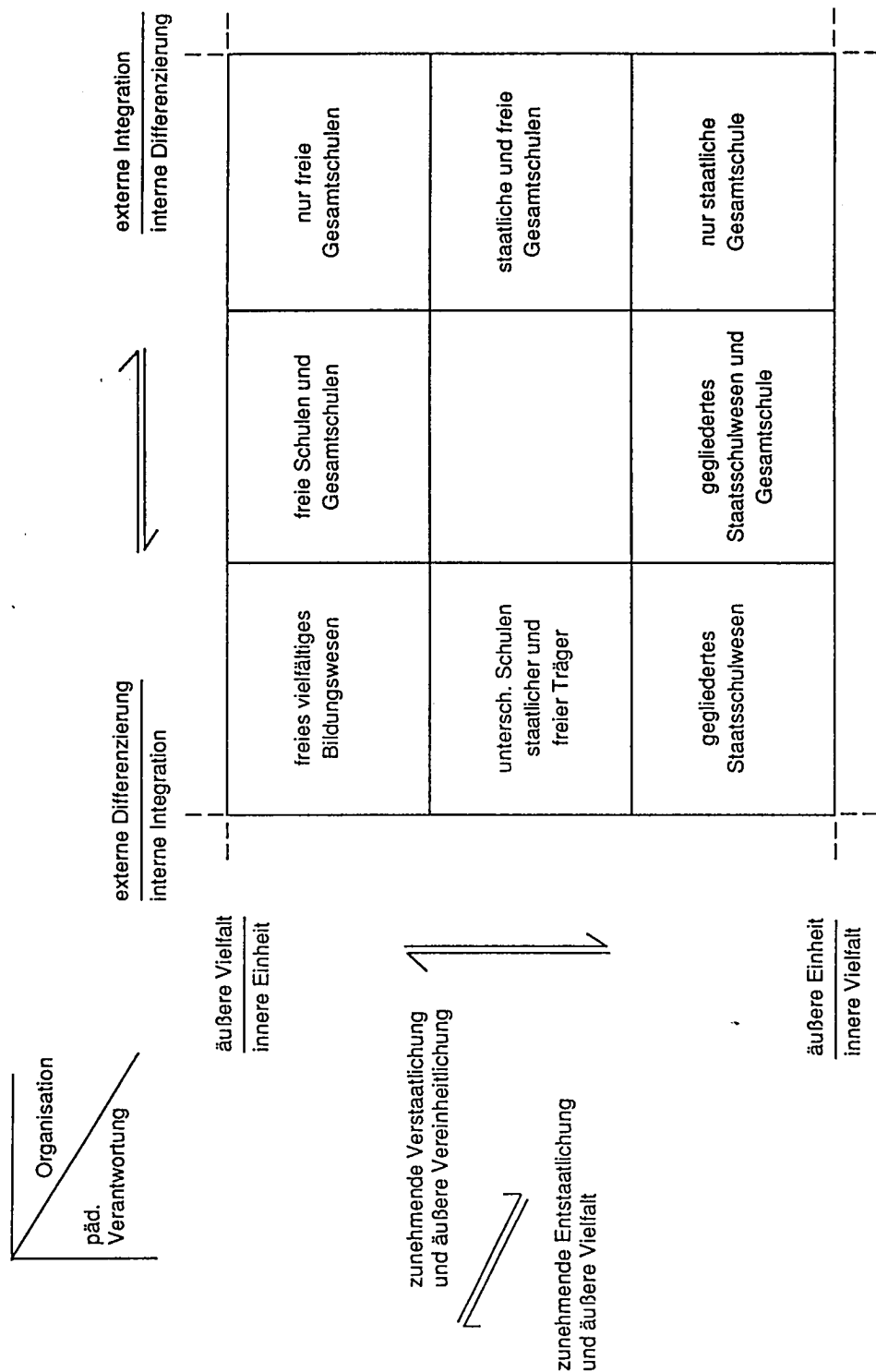


Abb. 1 Systematik der Schulsystem-Alternativen

Damit wird zweierlei deutlich: Erstens die Begründungen von Schulsystemen können nicht ahistorisch, kontextfrei, archimedisch frei theoretisch fundiert werden, sondern betreffen Veränderungen von Entscheidungen auf der Folie des Erreichten. Und zweitens beruht die Veränderung auf einer Neugewichtung von Argumenten. Ein neues oder neuartiges Problem gibt einem alten oder neuen, bisher nicht relevanten Argument neues Gewicht und mit diesem auch seiner Stützung (Erfahrung, Theorie, Reflexion oder Institution) und nicht umgekehrt.

Systematisch gesehen können also jeweils problemspezifisch *alle* einschlägigen Argumente einmal hohes Gewicht erhalten, es gibt keine theoretisch vorgegebene Hierarchie ihrer Wertigkeit. Die Fundierung und Sicherung der Entscheidung ist umso solider und verlässlicher, umso solider die *Argumentation* und umso umfassender die *Diskussion* aller möglicherweise relevanten Argumente ist. Instrumente hierfür sind allgemeines Argumentationsschema und problemspezifische argumentative Topik.

3.2 Argumentationsschema

Die wichtigste Eigenschaft einer pädagogischen Argumentation im Hinblick auf disziplinäre Fundierung und Kontrolle von Entscheidungen ist neben der formalen Logik des Arguments seine Vollständigkeit. Im Hinblick auf die praktischen Schlüsse (Alternativen des Schulsystems) können wir aus dem vorher Gesagten und für praktische Notwendigkeiten ein Schema der folgenden oder ähnlichen Form erwarten, das pädagogischen Texten unterliegt, bzw. für sie rekonstruiert werden kann:

Allgemeines Schema eines pädagogischen Arguments²³

1. Defizitprämisse	x liegt vor und ist ein Defizit
2. Ursachenprämisse läßt sich pädagogisch beheben	x ist pädagogisch verursacht oder
3. Alternativprämisse maßen vermeiden oder kompensieren	Pädagogisch läßt sich x folgender-
4. Praxisprämisse praktisches Modell	Für diese Lösung gibt es ein
5. Adäquatheitsprämisse den „Kosten“ anderer Lösungen adäquater	Diese Lösung ist im Vergleich mit
6. Ausnahmeprämisse gungen gilt der Schluß nicht	Es sei denn: Für folgende Bedin-
7. Schluß	Alternative Pädagogik

Tatsächlich sind die meisten pädagogischen Texte in diesem Sinne unvollständig²⁴. Mangelnde Sorgfalt und/oder strategische Interessen sind die Gründe dafür. Werden wichtige Aspekte übersehen, machen sich diese aber später in der Praxis bemerkbar und machen aufwendige und irritierende Veränderungen notwendig.

Weder die Analyseinstrumente noch die Ansprüche und ihre Erfüllungsmöglichkeiten können hier dargestellt werden²⁵. Mängel lassen sich vor allem für die Praxis-, Adäquat-

heits- und Ausnahmeprämissen beobachten, häufig fehlen sie ganz. Kostendarstellung²⁶ und Stützungen der Prämissen können schwierig sein.

Unvollständige Argumentationen können unterschiedlich interpretiert werden: Vieles gilt als selbstverständlich (die Praxis zeigt dann häufig doch das Problematische); die strategische Unvollständigkeit setzt ihre Einseitigkeit gegen andere Einseitigkeiten (die Übersicht ist nicht allen schnell zugänglich); mögliche Alternativen werden (noch) nicht (mehr) gesehen (sind aber problemspezifisch, evtl. mit neuen Stützungen wichtig). Aus diesen Gründen (solidere Praxis, demokratischer Zugang zur Diskussion, Innovation) ist die disziplinäre Kontrolle der Argumentation durch ein Explizitmachen der problemspezifischen Topik der Argumente notwendig.

3.3 Topik der Argumente

Das formale Schema einer Argumentation nennen wir ihr Argument²⁷, sofern es sich um einen pädagogischen Schluß handelt pädagogisches Argument²⁸. Jedem der pädagogischen Alternativen kann also als Begründung jeweils ein pädagogisches Argument zugeordnet werden.

Davon zu unterscheiden sind die in einem pädagogischen Argument verwandten Gründe. Da sie ihrerseits als vollständige Argumente rekonstruiert werden können²⁹, bezeichnen wir sie zur Unterscheidung als 'Argument.

Die bereichsspezifische argumentative Topik besteht aus 'Argumenten. Sie sind die Gründe, die pro und kontra einer Entscheidung angeführt werden (können). Verweise auf Absicherungen der 'Argumente heißen Stützungen³⁰.

Eine bereichs- oder problemspezifische Topik von 'Argumenten sammelt alle möglichen 'Argumente aus heterogenen Quellen. Ihre Struktur ist daher heteronom, also unsystematisch. Die 'Argumente lassen sich aber gruppieren und so vervollständigen. Aber die Topik ist grundsätzlich offen. Die 'Argumente einer Topik werden empirisch aus argumentativen Texten gewonnen und nach Identifizierung und Benennung verallgemeinert. Durch aktuelle Neugewichtung und neue Stützungen können auch alte 'Argumente wieder relevant werden. Da mit ihren 'Argumenten Stützungsmöglichkeiten, Gegen- und Alternativargumente, Evaluationen und Bedingungen ihrer Gültigkeit verknüpft werden können, stellt sie pädagogisches Wissen dar. Beginnen wir, für unser Thema eine bereichsspezifische Topik empirisch zu entwickeln, überrascht, wie groß die Zahl ihrer 'Argumente ist und wie wenige ihrer 'Argumente in einem einzelnen Text eingesetzt werden, sie und alle anderen werden selten explizit als 'Argumente behandelt.

Eine solche erste Darstellung zu unserem Thema aufgrund weniger Texte aus einem kleinen Zeit- und geographischen Raum stellt Abb. 2 dar³¹.

Die Kenntnis aller einschlägigen 'Argumente und ihre topische Darstellung stellt ohne Zweifel genuin pädagogisches Wissen dar. Es bildet überdies die in der Gesamtheit aller Diskurse enthaltene Einheit dieses pädagogischen Wissens auf eine epistemologisch adäquate, d.h. aus Argumentationen stammend und für sie verwendbar auf eine nicht durch Interessen und Bedingungen verzerrte Weise ab. Eine problemspezifische argumentative Topik (unter Einschluß der Stützungen) macht dieses pädagogische Wissen überdies lehrbar, und erlaubt, es in öffentliche Diskurse einzubringen. Systematik der Alternativen und Schema des Arguments, sowie ein Gewichtsmodell zwingen überdies zur Disziplinierung in der Anwendung.

Staatliches Schulmonopol/Einheitsschule		Freies Schulwesen/Schulvielfalt	
Pro	Kontra	Pro	Kontra
Ia Staatliche Legitimation und Kontrolle / allgemeine öffentliche Legitimation garantiert Bildungsrecht für alle / Gesamtplanung und -finanzierung / einheitliche Abschlüsse / öffentlich legitimierte Experten / Rechtsgewähr	Ib Bürokratisierung teurer Schulen Mißtrauen in Expertenkompetenzen	1a Grundrechte / Markt, Wettbewerb, bessere Angebote / Individualrecht / Elternrecht, religiöse Freiheit / Minderheitenschutz Subsidiaritätsprinzip Selbstregulierung Eltern als beste Experten	1b Bildung zum Spielball gesellschaftlicher Kräfte / soziale Egalität nicht gewährleistet
IIa Erziehung zum Staatsbürgern / Loyalität / Ruhe und Ordnung / kulturstaatliche Aufgaben	IIb Politisierung Totalisierungsgefahr	2a Menschenbildung / Erziehung zum Menschen / humanere Gesellschaft / Aufdeckung gesellschaftlicher Widersprüche	2b
IIIa Erziehung zur Gemeinschaft / gemeinsame Sprache, Vorstellungen / Gemeinsamkeit durch gemeinsame Erziehung	IIIb	3a Erziehung zur Gemeinschaft / Erziehung durch und für freie Bildungsgemeinschaften	3b Partikularismus / Abkapselung von der Gesellschaft
IVa Demokratie / ideologische Neutralität / innere Vielfalt als Bildungsangebot	IVb Unvereinbarkeit mit Staatsmonopol	4a Demokratie / Eigenverantwortung / Selbstregulierung / frei von Fremdbestimmungen / größeres Interesse / Engagement / freie Lehrer	4b innere Einseitigkeit
Va Schulqualität	Vb	5a Schulqualität / Entlastung der Staatsschulen / Modellversuche / freie Wettbewerbe zwischen Schulen	5b
VIa Wirkungen	VIb Versagen der staatlichen Schulen – Sitzenbleiber – Verhaltensstörungen – Abbrüche – soziale Koedukation gescheitert Mitverantwortung für negativen Weltzustand	6a Wirkungen	6b Versagen calvinistischer Schulen

Abb. 2 Empirische Topik von Schulsystem-Argumenten

4. Gewichtung

Besitzen wir angesichts einer pädagogischen Problementcheidung eine Systematik der möglichen Alternativen und eine problemspezifische Topik entscheidungsrelevanter Argumente, können wir vorliegende Argumentationen auf ihre Gewichtung von Argumenten untersuchen und diskutieren und für unsere Argumente die Gewichte zu bestimmen versuchen.

Dies ist notwendig, weil ohne Berücksichtigung der Topik möglicherweise nicht alle relevanten 'Argumente berücksichtigt werden, bzw. verschiedene, in sich stimmige Argumentationen entwickelt werden, zwischen denen zu entscheiden eine Gewichtung der Relevanz ihrer jeweiligen 'Argumente erfordert.

Unter Gewichtung eines Arguments verstehe ich daher die Prüfung seines Schemas sowie die aktuelle, problemspezifische Einordnung aller seiner 'Argumente in eine Rangfolge aller einschlägigen 'Argumente nach dem Kriterium ihrer Relevanz. Dies ist notwendig, weil es keine absoluten, systematischen, problem- und kontextfreien Gewichte von 'Argumenten gibt. Obwohl nun vermutlich immer schon Gewichtungen beim Gebrauch von Argumenten einkalkuliert werden, gibt es neben einigen Versuchen³² bisher kein explizites Modell für diese impliziten Kalküle. Mit ihrer Rekonstruktion und Anwendung steht (und fällt) aber unser Ansatz. Für das problemspezifische Gewicht eines entscheidenden Arguments ist sein *argumentatives* und sein *topisches Gewicht* zu unterscheiden.

Sein argumentatives Gewicht erhöht ein Argument aufgrund des Grades an Erfüllung des Argumentationsschemas (also infolge der formalen und pragmatischen Richtigkeit einschließlich der Güte der Stützungen). Je vollständiger das Argument richtig dargestellt werden kann, umso hochrangiger ist sein Gewicht gegenüber unvollständigeren.

Setzen wir hier als höchstmögliches Gewicht eines vollständigen Arguments 1, dann können wir, wenn wir alle Prämissen für gleich wichtig halten, jedem Teil des Arguments kein höheres Gewicht als 0,2 zuordnen. Ohne praktisches Modell und ohne Adäquatheitsprämisse kann ein Argument schon kein höheres Gewicht als 0,6 erhalten. Das Gewicht Ausnahme-/Bedingungsklausel ist überdies abzuziehen! Ein argumentatives Gewicht < 1 bedeutet, es gibt Einschränkungen der Gültigkeit des Arguments aufgrund zu berücksichtigender Gegen- und Alternativargumente, offener Stützungsmöglichkeiten, bzw. ihrer in „Bedingungen und Ausnahmen“ eingegangener Gewichte. Sie repräsentieren insbesondere das topische Gewicht eines Arguments. Über das problemspezifische Gewicht eines Arguments entscheidet also nicht allein seine formale Richtigkeit (z.B. durch die Stützung mit einer guten Theorie), sondern auch der topische Vergleich mit anderen wichtigen Argumenten. Möglicherweise kann man auch für bestimmte Argumente nach besseren Stützungen suchen.

Das topische Gewicht eines 'Arguments ergibt sich aus der situations- und problemspezifischen Gewichtung aller 'Argumente einer Topik. Empirisch können wir davon ausgehen, daß jede Argumentation 'Argumente aufgrund einer impliziten Gewichtung einiger, wenn auch nicht aller 'Argumente aus der Topik bevorzugt. In der Regel kennen wir weder den Prozeß derartiger Gewichtungen noch ihre (subjektiven) Gewichtsmaßstäbe.

Für eine objektivierende Rekonstruktion ergeben sich drei grundsätzliche Probleme: es scheint unmöglich, für das Gewicht eines 'Arguments kausale Verknüpfungen von Phänomenen und Ursachen zu verwenden. Wie können Wertvorstellungen über die Bedeutung eines 'Arguments objektiv kalkuliert werden? Wie läßt sich überhaupt ein einheitliches Gewichtsmaß für heterogene 'Argumente finden?

Die Gewichtung muß als ein Abwägeprozeß vorgestellt werden, nach dem Pro- und

Kontra-Argumente von Alternativen abgewogen werden und die Waage sich zu einer Seite neigt (vgl. Abb. 3).

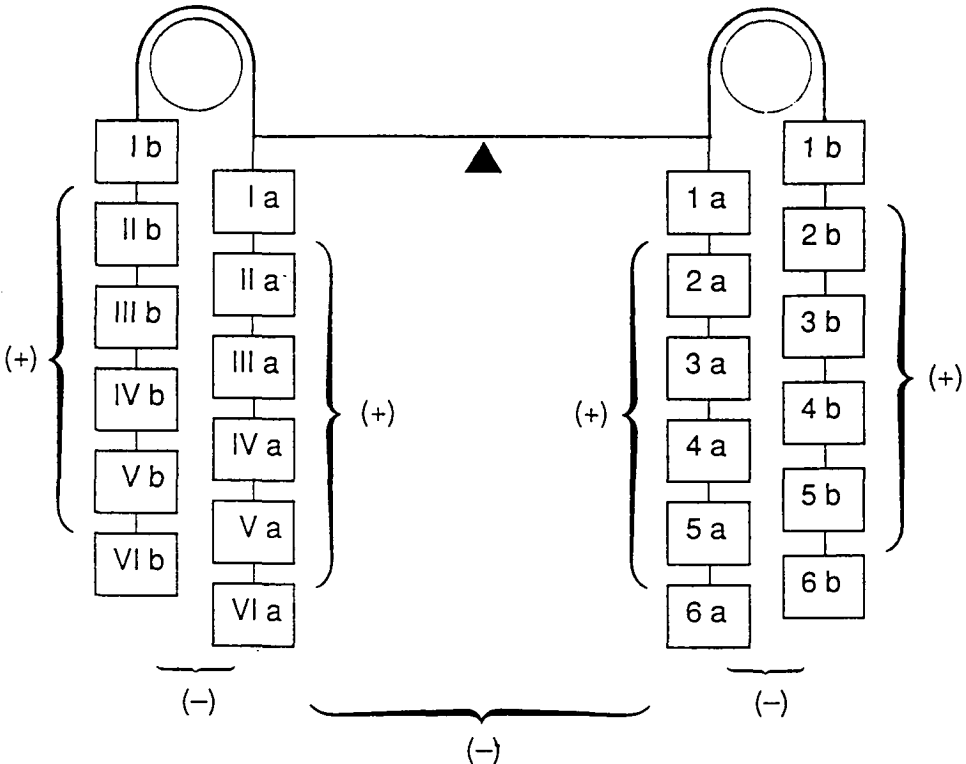


Abb. 3 Modell topischer Gewichtung von Argumenten

Wie die Abbildung 3 zeigt, ist das Abwägen als ein Ausbalancieren vorzustellen, in dem auf jeder Seite der Waage jeweils die Pro- und Kontra-Argumente der problemspezifischen argumentativen Topik (vgl. die entsprechenden Ziffern in Abb. 2 und 3) einzeln und als Summe gegeneinander gewichtet werden. Schreibt man formal allen Argumentgruppen das gleiche Gewicht zu, dann läßt sich für bestehende Argumente ihr topisches Gewicht darstellen, nicht erwähnte Pro-Argumente erhalten dabei das Gewicht 0, nicht erwähnte Kontra-Argumente dagegen ihr volles formales Gewicht! Unvollständige Argumente reduzieren also ihr topisches Gewicht.

Für Gewichtungen von Argumentationen unter Berücksichtigung einer Topik können dagegen die Gewichte derjenigen Kontra-Argumente = 0 gesetzt werden, die problem-spezifisch aktuell irrelevant sind (z.B. erreichte Niveaus) oder in der Vorbehalts- und Bedingungsprämisse berücksichtigt werden. Sie reduzieren nicht das topische Gewicht des Arguments.

Aufgrund von Defiziten bisheriger Lösungen wird eine Neugewichtung von Argumenten notwendig, die einem oder mehreren Pro- oder Kontra-Argumenten ein verändertes Gewicht zuschreiben.

Die Summe dieser (oder eines) Pro-Argumente ist gleich 1 zu setzen, abzüglich der Summe der Kontra-Argumente.

Welche der topischen Argumente Kontra-Argumente sind und welches Gewicht ihnen speziell zukommt, ist noch eine offene Frage, aber ihre Summe wiederum soll 1 nicht übersteigen. Addition und Subtraktion ergeben dann das topische Gewicht eines Arguments.

Die Stärke des Gesamtgewichts eines Arguments hängt neben seinem topischen Gewicht (Summe aller 'Argumente) dann aber entscheidend von seiner argumentativen Darstellung ab, d.h. wie schlüssig die topische Bearbeitung hinsichtlich einer Entscheidung ist.

Wir können hier selten absolute Schlüssigkeit (Gewicht 1) erwarten, aber auch keine mäßigen Erhöhungen oder Reduzierungen. Topisches und argumentatives Gewicht stehen eher in einem Bedingungsverhältnis, das bei Brüchen besser durch Multiplikation ausgedrückt wird. Multiplikation des topischen mit dem argumentativen Gewicht soll so das Gewicht eines pädagogischen Arguments ergeben.

Auch wenn wir (noch) Schwierigkeiten haben, Gewichte auf diese Weise zu bestimmen und zu kalkulieren, ist dieser Versuch fortzusetzen, weil die tatsächlichen Entscheidungsvorgänge doch auf Gewichtungen beruhen. Deutlich ist auch, daß die Ergebnisse selten hohe Werte (nahe an 1) erreichen, d.h. eindeutige Entscheidungen überschätzen meist das topische und argumentative Gewicht ihrer Argumente und berücksichtigen zu wenig Kontra-Argumente.

Ein niedriges Gewicht zeigt an, daß in der Praxis sich eindeutige Lösungen (Schlüsse) nicht problemlos und nur mit zusätzlichen Aktivitäten oder Relativierungen durch ihre Alternativen verwirklichen lassen.

Aus dem Vorhergehenden ist verständlich, warum es keine universelle, ubiquitäre und adressatenneutrale Kalkulation von Argument-Gewichten zu den Alternativen Schulvielfalt und Staatsschule geben kann. Auch für jede spezifische (epochale, nationale oder adressatenspezifische) Kalkulation fehlt bisher ein Versuch. Dazu muß die argumentative Topik und die Ratio der Gewichtung einzelner Argumente differenzierter entwickelt werden. Nun werden aber immer schon und weiter Entscheidungen getroffen und Gewichtungen vorgenommen. Um die Aufgabe ihrer Rekonstruktion zu verdeutlichen, setzte ich für einen Fall meine Gewichtungseinschätzung, ohne ihren Prozeß und Instrumente zu explizieren. Auf diese Weise werden Gewichtungen diskutierbar.

Für die Bundesrepublik Deutschland können wir sicher davon ausgehen, daß die historische Überwindung ungleicher, fehlender und privat gestützter Schulen durch die Staatsschule ein gesichertes Niveau erreicht hat, das mit einer generellen Staatsaufsicht gewährleistet bleibt. Öffentliche Medien sichern zusätzlich das erreichte Niveau. Dies kann im übrigen, wie die Finanzierung (Subsidiaritätsprinzip), in Ausnahmeklauseln hingenommen werden³³ (Pro-Argumente Ia-VIa = 0).

Dadurch erhalten die Gegenargumente (Ib-VIb) neue Bedeutung. Einige der 'Argumente lassen sich durchaus empirisch stützen (Ib, I Ib, IVb, VIb), wenn ihr Gewicht auch nicht exzessiv anzusetzen ist (= 0,3).

Pro-Argumente für Freie Schulen und Schulvielfalt werden häufig angemahnt und haben durchaus heute und für die nächste Zukunft Gewicht, da sie von dem Staatsschulmonopol überhaupt nicht berücksichtigt werden (= 0,8). Die Gegenargumente dürfen zwar nicht übersehen werden, können aber mit Ausnahme von einigen aus 1b (Rechtsfreie Räume) und 4b (innere Einseitigkeit) durch Ausnahmeklauseln gesichert werden (= 0), daher 0,2.

Rein rechnerisch ergibt sich daraus ein Übergewicht (0,9) der Summe der Argumente für ein Mehr an Freien Schulen und Schulvielfalt (von dem das Gewicht der Ausnahmeklauseln abzuziehen ist, bzw. für das argumentative Gewicht zu berücksichtigen ist). Das

argumentative Gewicht ist auf dieser mehr demonstrativen als elaborierten topischen Grundlage (kleine Textbasis, keine Diskussion der Stützungen) ziemlich eindeutig anzulegen. Alle Prämissen können gut gestützt werden (= 1), die Ausnahme-/Bedingungsklausel ist aber nicht zu übersehen (staatliche Aufsicht und Kontrolle = - 0,2), so daß das argumentative Gewicht gleich 0,8 gesetzt wird. Das Gesamtgewicht eines Arguments (unter Benutzung aller 'Argumente dieser Topik) für ein Mehr an Freien Schulen und Schulvielfalt beträgt in diesem demonstrativen Beispiel $0,8 \times 0,9 = 0,72$. Anlaß genug, die Gewichtung genauer vorzunehmen und ihre Instrumente zu entwickeln.

Anmerkungen

- 1 E. FINK: Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg 1970.
- 2 Beispiele für solche Gesamtheorien, die sich aber gegenseitig relativieren, nenne ich in Abschnitt 2.
- 3 Z.B. KÖNIG, E./RIEGEL, H.: Systemtheoretische Didaktik. Weinheim 1974b.
- 4 Nach W. FLITNER als pädagogische Bildung verstanden, vgl. SCHEUERL, H.: Zur Frage der Begründung pädagogischer Entscheidungen. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift W. FLITNER. Wiesbaden 1979; heute eher als Professionalität diskutiert, vgl. OLK, T.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim und München 1986.
- 5 Vgl. z.B. D. BENNER: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. München 1987.
- 6 Vgl. D. HOFFMANN/H. THETKEN/F. OERTEL (Hrsg.): Realistische Erziehungswissenschaft. H. Roth zum 65. Geburtstag. Hannover 1972.
- 7 Dies zeigt zwar fast jeder pädagogische Text, ist aber erst spät kritisch thematisiert worden. Vgl. R.E. FITZGIBBONS: Making Educational Decisions. New York 1981.
- 8 So lassen sich z.B. aus „Demokratie“ sehr unterschiedliche Schulsysteme ableiten, bzw. bestimmte Probleme (z.B. Koedukation) nicht lösen.
- 9 Die Orientierung an Lern- oder Entwicklungstheorien ergeben sehr unterschiedliche Schulen, die wir noch weiter differenzieren müssen. So führen unterschiedliche Entwicklungskonzepte (PIAGET, MONTESSORI, STEINER) wiederum zu sehr unterschiedlichen Schulen. Selbst wissenschaftliche Methoden sind pädagogisch nicht neutral, vgl. H. PASCHEN: Logik der Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1979, 121ff.
- 10 Vgl. H. PASCHEN: Zur Systematik der Erziehungswissenschaft. In: Bildung und Erziehung 34 (1981) 1, 20–34.
- 11 Vgl. H. PASCHEN: Stützungen. In: Bildung und Erziehung 44 (1988), H. 4, 411–426.
- 12 Folgt man der kritischen Unterscheidung H. ROMBACHS zwischen (existentiellen) Entscheidungen und Wahlen (Entscheidung. In: Hdb. philos. Grundbegriffe, München 1973, 360ff.), müssen „Entscheidungen“ mehr „wählbar“ gemacht werden.
- 13 Vgl. H.E. TENORTH: Dogmatik als Wissenschaft. Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Theorie als Passion. N. Luhmann zum 60. Geburtstag. Hrsg. von D. BAECKER u.a., Frankfurt 1987, S. 694–719.
- 14 Dies zeigen die Analysen aus unserem Projekt BIKAPA (Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente). Vgl. auch PASCHEN: Computerpädagogische Argumente. In: Unterrichtswissenschaft 4 (1988), H. 4, 44–55; L. WIGGER: Tradition als pädagogisches Argument. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), H. 4, 427–444.
- 15 Als Beispiele nenne ich:
J.L. BLASS: Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbert. Meisenheim 1972.
W. KLAFFKI: Artikel Gesamtschule. In: H.-H. GROOTHOFF/M. STALLMANN (Hrsg.): neues Päd. Lex. Stuttgart/Berlin ⁵1971, Sp. 397–406.
R. KÜNZLI: Topik des Lehrplandenkens. Kiel 1986.
I. KNECHT v. MARTIAL: Koedukation und Geschlechtertrennung in der Schule. Köln 1987.
TH. BALLAUF: Funktionen der Schule: historisch-systematische Analysen zu Scolarisation. Köln ²1984.

- 16 (1) Zur Identifizierung und Analyse eines Arguments vgl. H. PASCHEN: Das Hänschen-Argument. Köln 1988.
- (2) Zur Argumentationsanalyse: L. WIGGER: Tradition als pädagogisches Argument. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), H. 4, 427–444.
- (3) Zur argumentativen Topik: CH. MIETZ: Analyse pädagogischer Argumentationen frühkindlicher Erziehung unter dem Aspekt der kognitiven Frühförderung. Eine Topik für die Theorie und Praxis. Diss. Universität Bielefeld 1991.
- 17 Mit dieser Aufgabe hat z.B. das Fernsehen zu tun.
- 18 Diese Möglichkeit kann durchaus durch verbindliche, totalitäre Orientierungen eingeschränkt sein (Wissenschaft, Marxismus).
- 19 Die Matrixfelder der Abbildung enthalten nicht alle Möglichkeiten, nur die von „Schulen“.
- 20 Zur Notwendigkeit kombinatorischer Systematiken vgl. H. PASCHEN: Systematik der Erziehungswissenschaft. In: Bildung und Erziehung 34 (1981), H. 1, 20–34, wo besonders Facetten-Systematiken gefordert werden.
- 21 Vgl. dazu I. RICHTER: Separate – but unequal. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit im Bildungswesen. In: Neue Sammlung 26 (1986), S. 181–193.
- A. PRENGEL: Utopie wäre ein Miteinander des Verschiedenen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 57 (1988), H. 4, 370–378.
- 22 So wurde als häufigstes Argument für die Computereinführung in Schulen in 60 Texten zwischen 1979 und 1980 „Unausweichlichkeit“ benutzt, vgl. H. PASCHEN: Computerpädagogische Argumente. In: Unterrichtswissenschaft 4 (1988), H. 4, 44–55.
- 23 Bezieht sich das Argument auf die Notwendigkeit eine Pädagogik beizubehalten, ist das Schema entsprechend zu modifizieren.
- 24 Vgl. Anm. 14.
- 25 Vgl. dazu exemplarisch H. PASCHEN: Das Hänschen-Argument. Köln 1988.
- 26 Ebd. Kosten betreffen auch pädagogische Kosten, d.h. übersehene pädagogische Aufgaben und Nebenwirkungen.
- 27 Ebd. „An Argument is a structured collection of propositions, one of which is the conclusion and the others the premises.“ K. LAMBERT/W. ULRICH: The Nature of Argument. New York 1980, S. 45.
- 28 Unter einem pädagogischen Schluß verstehe ich eine Konklusion, die eine praktische pädagogische Alternative fordert.
- 29 Die einzelnen Gründe, die in Prämissen eines pädagogischen Arguments angeführt werden, haben ihrerseits (nicht ausgesprochen) Prämissen und können nach einem Argumentschema rekonstruiert werden. Das Problem eines unendlichen Regresses ist damit nicht gelöst, es muß pragmatisch gelöst werden, d.h. ist nur insoweit zu verfolgen, wie es entscheidungsrelevant ist. Vgl. H. PASCHEN: Das Hänschen-Argument, a.a.O., 49ff.
- 30 Dies in Anlehnung an ST. TOULMIN: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg 1975 (englisch London 1969).
- 31 Erstellt aus 14 Texten zwischen 1947 und 1989 nach Erzwiss. Dokumentation, Bibliographie Pädagogik und Bib-report.
- 32 E. KÖNIG diskutiert zwar wirtschaftswissenschaftliche Kalküle, wendet sie aber in seiner Diskussion pädagogischer Entscheidungen (nur unmittelbare situative Lehrer-Entscheidungen) nicht an. Theorie der Erziehungswissenschaft Bd. 2, München 1975, Kp. 2.
- 33 Diese Möglichkeit übersieht: D. TIMMERMANN: Bildungsmärkte oder Bildungsplanung: eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem. Hrsg. von Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung, Mannheim 1987. Hier finden sich aber weitere Pro- und Kontra-Argumente zur Vervollständigung der Topik.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Harm Paschen, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 8640, D-4800 Bielefeld.